



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

FRANCISCA VIEIRA DE SOUSA MELO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE EM ESCOLARES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO**

**JOÃO PESSOA – PB
2013**

FRANCISCA VIEIRA DE SOUSA MELO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE EM ESCOLARES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Kátia Ramos Silva

**JOÃO PESSOA – PB
2013**

M528e Melo, Francisca Vieira de Sousa.

Estratégias de aprendizagem: análise em escolares da rede pública de ensino / Francisca Vieira de Sousa Melo. – João Pessoa: UFPB, 2013.

53f.

Orientador: Kátia Ramos Silva

Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância)
– UFPB/CE

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Ensino fundamental.
3. Aprendizagem. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.091.39 (043.2)

FRANCISCA VIEIRA DE SOUSA MELO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE EM ESCOLARES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

APROVADA EM: ____/08/2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Kátia Ramos Silva – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

1º Examinador
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

1º Examinador
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**JOÃO PESSOA – PB
2013**

*Dedico a Deus, pois toda boa dádiva vem do alto,
desce do céu.*

AGRADECIMENTOS

O último passo dado diante da concretização deste sonho é marcado pela convicção de que não construímos realidades na solidão. O título e o diploma receberão meu nome, contudo o mérito não me pertencerá unicamente.

Lembro-me do **Senhor**. Ele me levou a escalar montanhas, vencer os obstáculos e alcançar o prêmio da vitória.

Lembro-me dos meus amados **filhos**. Eles acreditaram em mim e me motivaram a persistir e conquistar meus ideais. Eles têm me apoiado nos pequenos e grandes passos.

Lembro-me do meu querido **marido**. Ele me acompanhou em cada momento, em cada dificuldade, em cada murmuração, em cada folha escrita.

Lembro-me dos **amigos** e **colegas**. Ao lado deles vivenciei momentos de alegria, companheirismo e cumplicidade.

Lembro-me da minha orientadora **Kátia Ramos Silva**. Suas orientações, correções e sugestões contribuíram indiscutivelmente para tornar este trabalho possível.

Lembro-me dos meus **professores**. Foi com eles que aprendi a questionar, refletir, ponderar.

Lembro-me da **Coordenação de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia** pela diligência, acessibilidade e competência nos serviços prestados.

Finalmente, resta agradecer a todas as pessoas que comigo caminharam nestes anos de formação, que inspiraram minha vida, e que contribuíram de uma ou outra forma, para tornar este sonho uma realidade palpável.

O meu agradecimento está materializado na produção deste trabalho. Ele reflete uma caminhada de aprendizados e superações!

RESUMO

As estratégias empregadas na aprendizagem são apontadas na literatura como instrumentos favoráveis ao processo educativo de aquisição de competências e habilidades cognitivas e metacognitivas. O aluno estratégico é capaz de otimizar o seu aprendizado e superar as dificuldades surgidas no ato de aprender. Nesta perspectiva, este estudo buscou analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por crianças das séries iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), matriculados em uma escola pública do município de Diamante - Paraíba. Foi realizado um estudo do tipo descritivo e inferencial que contou com 50 participantes, com distribuição igualitária por gênero e ano escolar. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental adaptada em 2008 por Oliveira. Análises com o qui-quadrado foram efetuados para conhecer as diferenças e as relações entre as variáveis estudadas. Os dados revelaram que os estudantes apesar de apresentarem um baixo repertório no uso de estratégias e recorrerem pouco a estratégias do tipo metacognitivas, dificilmente deixam de empregar alguma técnica de estudo em situações de aprendizagem. Observou-se também que os alunos não tem expandido o arsenal de estratégias à medida que avançam no processo de escolarização e que os gêneros feminino e masculino não se diferenciam quanto à frequência de uso. De modo geral, conclui-se que os resultados são parcialmente compatíveis com a literatura. Com as evidências obtidas, sugere-se que a educação formal contemple o ensino sistemático no âmbito das estratégias de aprendizagem, objetivando a formação de educandos autorregulados no seu processo de aprendizagem. O ensino de estratégia pode reverter-se na prevenção e/ou remediação de dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

ABSTRACT

Learning strategies are seen in literature as favorable tools to the learning process of acquisition of cognitive and metacognitive competencies and abilities. The strategic student is able to optimize his learning and overcome difficulties throughout the process of learning. From this point of view, this study aims at analyzing the learning strategies used by children of the Elementary School – early years (Grades 1 to 5), enrolled in a public school in Diamante, small town in the State of Paraíba. The statistical procedures were descriptive and inferential, having 50 participants, equally distributed in terms of gender and school year. The Learning Strategies for Elementary School Scale, adapted by Oliveira in 2008 was used as the data gathering tool. In order to verify the differences and the relations among the variables, they were chi-squared. Data revealed that the students, in spite of having low repertoire of strategies and although they do not make use of metacognitive strategies that much, they eventually use some study technique in learning situations. It was also realized that students haven't been able to expand their range of strategies as they progress in their grades, nor have they shown any difference in frequency of strategies use whether they were male or female. In general terms, results have been partially compatible to literature. With the evidence obtained, it is suggested that the process of formal education in our schools hold the systematic teaching of learning strategies, aiming at the formation of self-critical students of their own learning process. The teaching of learning strategies may become prevention or intervention of learning difficulties.

Keywords: Learning Strategies. Elementary School. Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência por ano escolar e gênero das crianças participantes da pesquisa.....	29
Tabela 2 - Distribuição das médias, desvios-padrão, pontuações máxima e mínima na escala total e por fatores.	34
Tabela 3 - Análise descritiva do Fator 1- Ausência de Estratégias de Aprendizagem	36
Tabela 4 - Análise descritiva do Fator 2 - Estratégias Cognitivas.....	37
Tabela 5 - Análise descritiva do Fator 3 - Estratégias Metacognitivas.	39
Tabela 6 - Médias, desvios-padrão, pontuação mínima e máxima do desempenho nos fatores da escala de estratégia de aprendizagem por ano escolar.	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DELINEANDO O REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 CONCEITO	13
2.2 TAXONOMIA	15
3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: PESQUISAS BRASILEIRAS COM ESCOLARES	19
3.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO.....	23
3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DIFERENÇAS DE GÊNERO.....	25
3.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE	26
4 PERCURSO METODOLÓGICO	29
4.1 – DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	29
4.2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
4.3 – O CAMPO EMPÍRICO	30
4.4 – INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.5 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	31
4.6 – ANÁLISE DE DADOS	32
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1 EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	34
5.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SÉRIE ESCOLAR.....	40
5.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E GÊNERO.....	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A – Carta de Anuência da Instituição.....	48
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	49
ANEXO A – Questionário Demográfico.....	50
ANEXO B – Escala de Estratégias de Aprendizagem.....	51

1 INTRODUÇÃO

A capacidade para aprender é um atributo humano universal (BERTOLINI; SILVA, 2005). Tal capacidade para assimilar, acomodar e acumular conhecimentos, no enfoque da Psicologia Cognitiva, baseada na teoria do processamento humano da informação, está atrelada ao desenvolvimento evolutivo ontogênico do homem que promove no sujeito cognoscente o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os próprios processos mentais, possibilitando ir além da apreensão de significados baseados exclusivamente no contexto imediato (SANTOS *et al.*, 2006).

As estratégias empregadas na aprendizagem se inserem na teoria do processamento humano da informação como táticas valiosas que o estudante pode aplicar em situações de estudo, objetivando potencializar o armazenamento, evocação e manejo da informação. Desse modo, ser estratégico excede a utilização de técnicas e métodos como instrumentos auxiliares no ato de aprender. O estudante que emprega estratégias é um ser cognoscente ativo e reflexivo à medida que exerce uma mediação cognitiva do seu conhecimento, promovendo a autoavaliação e regulação de seu desempenho escolar (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Ribeiro (2001) define estratégias como os comportamentos tomados por estudantes em situação de aprendizagem com o intuito de influenciar o modo como assimila a informação, através da ativação, controle e regulação dos seus esquemas cognitivos. São voluntariamente planejadas ou propositalmente evocadas nos três momentos da execução de uma tarefa: antes (função executiva), durante (função regulatória) e após a sua conclusão (função avaliativa). Observa, assim, a importância atribuída aos objetivos e as atitudes comportamentais de estudo, como aspectos fundamentais para uma adequada conceituação do termo *estratégia de aprendizagem*.

As principais atividades que compõem o repertório de estratégias de aprendizagem são: administração do tempo, estabelecimento de metas apropriadas, seleção de ambiente de estudo adequado, emprego de estratégias de tomar notas apropriadas, concentração, seleção de ideias principais, autoavaliação, organização, e controle da ansiedade (PROCTOR *et al.*, 2006).

Uma investigação conduzida por Cruvinel e Boruchovitch (2004), revelou que alunos com bom desempenho escolar são mais estratégicos em suas tarefas escolares do que os alunos com desempenho abaixo do esperado, sobretudo no seu domínio conceitual e especulativo. Nessa mesma investigação, os alunos sem histórico de reprovação mencionaram

a utilização de maior número de estratégias de aprendizagem do que os alunos repetentes. Resultado equivalente foi encontrado por Tavares *et al.* (2003) em que os alunos sem qualquer histórico de reprovação apresentaram uma melhor utilização das estratégias durante o estudo.

Estudos como os de Schlieper (2001) e Cruvinel (2003), assumem que possuir estratégias de aprendizagem apropriadas é importante tanto para o desenvolvimento cognitivo (domínio escolar em especial), quanto para o desenvolvimento emocional (sentimentos de autoestima, autoconceito, auto-eficácia e motivação). Crianças e adolescentes em situação de fracasso escolar, segundo Davis, Nunes, M. e Nunes, C. (2005) enfrentam obstáculos inclusive para ativar os processos de regulação que os permita atingir as metas de aprendizagem com relativa autonomia. Faltam-lhes sistematização do trabalho, motivação e, por conseguinte, perseverança na execução e conclusão das tarefas.

Para Ribeiro e Silva (2007), a maioria dos estudantes não adota um comportamento de estudo apropriado com vistas a eleger as estratégias de aprendizagem em virtude das características, especificidades e exigências dos diferentes conteúdos e matérias do currículo. Segundo Costa (2000), este perfil estudantil inadequado ocorre com regularidade por não terem conhecimento, nem instrução sobre quais estratégias seriam mais promissoras usar na realização das diversas atividades escolares.

Assim, para melhor compreender o perfil de estratégias de aprendizagem utilizadas por crianças em seu processo de aprendizagem, foram levantados os seguintes questionamentos: Quais as estratégias de aprendizagem mais utilizadas por crianças da primeira fase do ensino fundamental da rede pública de ensino?

Para fins de oferecer respostas a tais questionamentos, esta pesquisa foi proposta com o objetivo geral de analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por crianças das séries iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Diamante - Paraíba. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram formulados: identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças, comparar tais estratégias de acordo com a série e verificar a existência de diferenças de gênero na sua adoção.

O presente estudo se justifica pela necessidade de esclarecer para os educadores, na sua prática profissional, sobre a importância das estratégias no processo ensino-aprendizagem, visto que “o conceito de *estratégia de aprendizagem* se correlaciona, cada vez mais, ao sucesso escolar, estando dependente de fatores alargados e complexos que, como um todo, desempenha papéis mais ou menos decisivos no sistema de aprendizagem” (TAVARES *et al.*, 2003, p. 475).

Identificar estratégias que favorecem a assimilação e a manipulação de novas informações é uma medida educativa que pode culminar na melhoria substancial das dificuldades de estudo e aprendizagem e implicar na melhoria do desempenho escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino através de programas interventivos que focariam a sua atuação no emprego e utilização diversificada de estratégias (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Hipotetiza-se, nesta pesquisa, que os estudantes apresentam baixo repertório de estratégias de aprendizagem, empregando técnicas de processamento superficial da informação. De igual modo, hipotetiza-se que a série interfira no seu emprego e que as diferenças de gênero, opostamente, não correspondam a uma variável que exerça influência na sua adoção.

O levantamento das estratégias empregadas pelos estudantes poderá sinalizar quais são os pontos falhos no momento do estudo e a partir de então novas ações poderão ser traçadas para intervir.. Boruchovitch *et al.* (2006), afirma que as estratégias de aprendizagem podem ser lecionadas para alunos que apresentam baixo rendimento escolar. Para a referida autora, é possível instruir a todos os alunos a elaborar anotações, a sublinhar os pontos macroestruturais durante a leitura de um texto, a regular a compreensão textual, a usar estratégias mnemônicas, fazer fichamentos, entre outras. Uma vez que, segundo hipótese levantada por Ribeiro e Silva (2007), o contato efetivo com tarefas que exigem seja a utilização de estratégias de aprendizagem seja altos níveis de autonomia poderá resultar, a longo prazo, em mudanças no comportamento autorregulatório do sujeito.

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o histórico, os conceitos-chave e a taxonomia sobre estratégias de aprendizagem. O segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura nacional conduzida com amostras de estudantes do ensino fundamental a respeito do tema. Além disso, versa sobre a influência do emprego de estratégias no desempenho escolar, e a possibilidade dos professores instruírem seus alunos no uso de técnicas de aprendizagem.

O capítulo três retoma o problema e apresenta os objetivos. É feita a descrição do método, caracterizando os participantes, instrumentos e procedimento de coleta de dados. No capítulo quatro, os resultados e discussões serão apresentados para que, na sequência, as considerações finais sejam tecidas. Por fim, estarão dispostas as referências, apêndices e anexos.

2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DELINEANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

A ação educativa, ao longo do percurso histórico-social, se apresenta como um princípio/meio de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências humanas. Desde a época pré-histórica, quando o homem iniciou sua ação de dominação e exploração dos recursos naturais, passando a modifica-la para melhorar a sua adaptação ao meio, a preocupação com o aprender esteve presente na vida humana (BARTALO, 2006).

A leitura, a repetição, a memorização entre outras maneiras de assimilação, são estratégias usadas por alunos há séculos no processo de aprendizagem para reforçar a aquisição de informações. De fato, as primeiras tentativas registradas na história, de utilização de uma técnica pedagógica que funcionasse com um recurso favorável a apreensão de conteúdo, remonta aos tempos de Aristóteles, em que os educadores associavam imagens a ideias para exercer um papel auxiliar de recordação.

Na contemporaneidade, por sua vez, as demandas de aprendizagem encontram-se mais exigentes. Há muito para ser aprendido, muitas competências a serem desenvolvidas, muitos instrumentos sociais para dominar, de maneira mais aprofundada e em menos tempo do que há décadas atrás. Além disso, existe elevado acúmulo de informação e muitas formas de obter acesso (internet, livros, televisão, rádio, etc.), chegando-se a surgir expressões como “poluição da informação” e “explosão da informação” com vistas a denominar este fenômeno de caráter pluridimensional. Nessa perspectiva, o novo paradigma da educação tem como objetivo a aquisição de estratégias que viabilizem, ao sujeito em aprendizagem, controlar voluntariamente e estrategicamente seu próprio processo de aprendizagem (BARTALO, 2006).

Historicamente as estratégias de aprendizagem foram alvo de investigações empíricas a partir dos anos 60, mas apenas em meados da década de 70 começaram a receber maior interesse por parte da comunidade científica, com as pesquisas realizadas por Zimmerman, Martinez-Pons (1986) em que investigaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos com altas habilidades e aqueles com desenvolvimento típico, através do seu nível de aproveitamento em matemática e de competência verbal. Verificou-se, então, que o uso das estratégias de aprendizagem e o desempenho obtido nas habilidades matemáticas e verbais foram mais elevados nos alunos com altas habilidades, bem como se observou um aumento significativo no emprego das estratégias de registro da informação, monitoramento, organização e transformação entre os estudantes de 5ª a 8ª série.

As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem se respaldam na Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento Humano da Informação (COSTA, 2000; JOLY; SANTOS; MARINI, 2006; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009). A Psicologia Cognitiva estuda o modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação acomodada no aparato cognitivo (STERNBERG, 2000). Uma das suas premissas básicas é a de que no funcionamento mental há uma estreita relação entre os objetivos pretendidos e as estratégias empregadas para alcançá-las. Quanto mais os objetivos cognitivos são elaborados, mais aperfeiçoadas devem ser as estratégias empregadas, exigindo processos mentais de alto nível, típicos das funções superiores exclusivamente humanas. A leitura compreensiva é um desses processos de alto nível (JOU; SPERB, 2006).

Se o conteúdo a ser assimilado for de fácil compreensão as estratégias empregadas provavelmente deverão ser rápidas, usadas até mesmo de modo inconsciente, pois além do fato da mente está centrada no ato de ler, o leitor tem acessibilidade ao conteúdo sem muito esforço cognitivo. Se o contrário ocorrer, possivelmente as estratégias utilizadas serão mais reflexivas, exigindo um tempo mais alargado para cumprirem o seu papel monitorador da atividade mental em que se apoia (LOPES, 1997).

Atualmente as investigações sobre estratégias de aprendizagem têm buscado identificar quais as estratégias de aprendizagem que estão sendo utilizadas pelos alunos, tanto espontaneamente quanto em consequência de treinos sistemáticos. Dentre as estratégias mencionadas na literatura, as mais relatadas por alunos das mais diversas faixas etárias e nacionalidades são as de armazenamento, elaboração, administração de tempo, de estruturação do ambiente, de auto-avaliação e de apoio afetivo (BORUCHOVITCH *et al.*, 2006).

2.1 CONCEITUAÇÃO

A palavra “estratégia” vem sendo largamente empregada nos discursos dos vários setores sociais, como, por exemplo, na área política e econômica. É fácil encontrar em jornais impressos, radiofônicos e televisionados, expressões como “as estratégias da equipe econômica referentes ao mercado externo não foram bem aceitas pelo Banco Central” ou “Candidatos aos diversos cargos públicos planejam estratégias com o fim de eleger-se” (BARTALO, 2006, p. 22).

O dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1988) define o termo estratégia como a arte de dirigir com habilidade os objetivos de uma ação. Desse modo,

estende-se o emprego do termo para situações do dia-a-dia como as citadas por Bartalo (2006):

O motorista usa uma estratégia para estabelecer um itinerário a fim de chegar ao seu destino; o artista ensaia seus textos usando uma estratégia para contextualizá-los ao enredo; a dona de casa usa uma estratégia para lavar a louça; o médico pode usar diferentes estratégias para fazer seus diagnósticos; os sem-terra usam estratégias para invadir as terras mais apropriadas para seus fins; o governo usa estratégias sócio-políticas para resolver seus impasses; os meios de comunicação usam estratégias para convencer a massa de que determinada medida, governamental, por exemplo, é boa ou má, dependendo dos seus interesses; o cientista usa estratégias para desenvolver sua pesquisa. As estratégias, por conseguinte, são os meios para alguém alcançar seus objetivos, isto é, os procedimentos para conseguir o que se busca. Enfim, são as ações desencadeadas para atingir determinadas metas. (p. 23).

A palavra “estratégia” deriva do latim *strategia* e do grego *strategi*, e etimologicamente significa: plano, método ou série de estratagemas para obter um objetivo ou um resultado específico. Quando nos preparamos para uma avaliação, por exemplo, podemos fazer uso de estratégias de planejamento, monitoramento e/ou regulação. O método que será utilizado para selecionar, resumir e organizar as ideias relevantes encontradas num texto, bem como as ações tomadas objetivando facilitar a recordação posteriormente, através de leitura em voz alta ou elaboração de esquemas, são exemplos de estratégias de aprendizagem (COSTA, 2000). Dessa forma, na utilização de estratégias de aprendizagem há explicitamente uma meta a ser conquistada: a aprendizagem na sua mais ampla significação. Utilizar estratégias de aprendizagem significa, portanto, buscar potencializar o processo cognitivo.

Quando se menciona o termo estratégias de aprendizagem, algumas ações são rapidamente evocadas na mente, tais como fazer mapas e esquemas, ler, realçar, resumir, revisar, sublinhar, tomar notas, estabelecer relações entre o aprendido e o novo, entre outros (OLIVEIRA, 2008). Segundo Monereo (2003, p.71), as estratégias de aprendizagem compreendem “um processo de tomada de decisões consciente e intencional, que se realiza para alcançar um objetivo de aprendizagem de maneira eficaz, o que supõe adaptar essas decisões às condições específicas do contexto em que se produz tal aprendizagem”.

Lopes (1997, p. 78), por sua vez, conceitua as estratégias de aprendizagem como “um mecanismo psicológico permanente, em constante estado de alerta, tendo em vista cada escolha necessária que deverá ser feita mais adiante durante o curso de uma ação”. Ou seja, consiste na ação sistemática de tomar decisões no transcorrer da realização de uma determinada atividade.

Existem conceitos imbricados ao de estratégias de aprendizagem que podem gerar equívocos conceituais: os hábitos de estudo e os estilos de aprendizagem. Os hábitos de estudo são procedimentos focalizados nas situações e atividades de aprendizagem, tais como consulta a acervo bibliotecário, regulação temporal, habilidades de lectoescrita, entre outros. Enquanto estilos de aprendizagem são preferências contextuais e procedimentais empregadas na realização de atividades, tais como nível de ruído, temperatura do ambiente, horário de preferência (matutino, vespertino, noturno), forma de estudo (individual, em grupo) (ZERBINI, ABBAD, 2008).

Também existem autores que fazem a diferenciação conceitual entre os termos “estratégias” de aprendizagem e “técnicas de estudo”. Para eles, as “técnicas” são ações desenvolvidas de modo não-planejado, não-regulado e corriqueiro, ao passo que o uso do termo “estratégias” é reservado especificamente para as situações em que as mesmas são planejadas e reguladas ao serem executadas (RIBEIRO, 2001; VEIGA, 2001).

No presente trabalho, optou-se por definir e restringir a aplicação da expressão “estratégias de aprendizagem” como consequência integrada de condutas ou tarefas que o indivíduo seleciona planejadamente com o intuito de facilitar a assimilação, acomodação e/ou a utilização da informação ou conhecimento (BARTALO, 2006).

Para Barbera (2003), as estratégias de aprendizagem apresentam quatro traços característicos que contribuem para a sua explicitação e distinção: 1) elas são empregadas voluntariamente e estão voltadas para alcançar uma meta previamente planejada; 2) exigem certo grau de consciência por quem as emprega; 3) devem implicar algum tipo de escolha e decisões metacognitivas, a fim de garantir a eficácia máxima em face das características da tarefa, dos objetivos, do contexto, dos materiais utilizados e do sujeito e 4) apresentam um perfil autônomo, ou seja, o ser cognoscente é capaz de recorrer a uma estratégia sem necessidade de buscar apoio em outrem.

2.2 TAXONOMIA

Em incursão pela literatura sobre estratégias de aprendizagem, Ribeiro (2001) verificou que a sua classificação encontra-se bastante diversificada (estratégias de auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, coleta de informação, anotação de informação, auto-monitoramento, organização do espaço, busca de apoio e revisão), apresentando grande complexidade em termos de taxonomia. Diante dessa variedade de estratégias, alguns teóricos (BORUCHOVITCH, 1999; BORUCHOVITCH *et*

al., 2006; LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2011; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; SOUZA, 2010) para fins de estudos as diferem em dois grandes grupos: 1) estratégias cognitivas e 2) estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas – estratégias de ensaio, elaboração e organização - ajudam os estudantes a manipular diretamente a informação (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009), de modo que esta possa ser adquirida, armazenada e empregada com maior eficácia (SERAFIM, 2004). Dentre elas, destaca-se particularmente, as estratégias de elaboração e organização pelas quais o aprendiz estabelece pontes entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos que está por adquirir e entre as partes do próprio conteúdo novo (BERTOLINI; SILVA, 2005).

Conforme encontrado em Boruchovitch (1999), as estratégias de ensaio envolvem o repetir intensamente, pela fala ou escrita, o conteúdo a ser aprendido. As estratégias de elaboração, por sua vez, implicam em realizar correspondências entre o novo material a ser aprendido e o antigo, fazendo uso de resumos e de analogias, por exemplo. Com relação às estratégias de organização, elas referem-se à imposição de uma nova estrutura ao material em estudo, organizando-o em tópicos, esquemas, mapas conceituais ou mentais.

As estratégias metacognitivas, enquanto isso, podem ser compreendidas como táticas que o aprendente utiliza fazendo uso da metacognição, a qual envolve: planejamento, monitoramento e regulação (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). As estratégias de planejamento podem ser notadas no comportamento do estudante de traçar metas de estudo para determinado conteúdo. As estratégias de regulação, por sua vez, possibilitam que o estudante observe o monitoramento do seu próprio desempenho, e modifique as estratégias de estudos que não estão sendo funcionais, a fim de melhorá-lo (OLIVEIRA, 2008 *apud* DEMBO, 1994). As estratégias de monitoramento estão relacionadas ao aprendiz estar conscientemente realista do quanto ele está aprendendo do conteúdo que está sendo ensinado (BORUCHOVITCH, 1999).

Analisando-se etimologicamente o termo *meta* na palavra metacognição tem-se o sentido de para *além da cognição*. A metacognição, haja vista, é o ato cognitivo por meio da qual o próprio processo cognitivo se torna alvo de reflexão. Através da metacognição o sujeito torna-se um observador de seus próprios esquemas mentais e das estratégias que emprega para solucionar problemas, buscando identificar como aperfeiçoa-los (DAVIS; NUNES, M.; NUNES, C., 2005).

Desse modo, as estratégias cognitivas e metacognitivas objetivam auxiliar o estudante a se organizar na obtenção do conhecimento e a supervisionar a sua própria aprendizagem.

Assim, é interessante notar que por vezes uma leitura é feita lentamente com o intuito de aprender melhor o assunto, caracterizando-se em estratégia cognitiva. Outras vezes, lê-se rapidamente para obter uma noção acerca do nível de dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo, constituindo uma estratégia do tipo metacognitiva. Em síntese, as estratégias cognitivas servem para se alcançar progressos cognitivos, em termos de aprendizagem, e as estratégias metacognitivas para a monitorização desse progresso cognitivo alcançado (SÉLIS, 2008).

Supervisionar o seu próprio processo de aprendizagem é refletir e desenvolver autonomia em situações de aprendizagem. É participar ativamente em três momentos precisos deste processo: antes, durante e depois do cumprimento de uma tarefa. Este repertório comportamental terá consequências na qualidade da aprendizagem do estudante e servirá como um alerta quando resultados indesejáveis surgirem, indicando que mudanças de comportamento diante dos estudos precisam ser revistas.

Em relação à seleção das estratégias de estudo, Tavares *et al.* (2003) esclarecem que os estudantes apresentam uma tendência a adotar estratégias que os auxiliem a satisfazer suas necessidades de resolução de problemas da tarefa em análise, com o intuito de adaptá-las as suas preferências ou dificuldades, tornando-as coerentes com as suas próprias experiências.

A escolha de uma estratégia cognitiva ou metacognitiva pode ter como objetivo modificar o modo como a informação será adquirida, organizada ou integrada as estruturas cognitivas existentes (subsunçores), bem como, favorecer ou manter um estado motivacional adequado para o cumprimento de uma tarefa específica (RIBEIRO, 2001). Neste sentido, possuir um repertório razoável de estratégias não é o suficiente, é também preciso ter um conhecimento sobre qual o tipo de estratégia adequada para cada situação específica (RIBEIRO, 2003). Isto significa que não existem estratégias mais eficientes ou menos eficientes, menos eficazes ou mais eficazes, mas sim estratégias mais ou menos apropriadas ao estilo de atividade a ser aprendida (ZERBINI; ABBAD, 2008).

Contudo, conforme Costa e Boruchovitch (2000), as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas devem ocorrer idealmente de forma integrada para que haja um aprendizado em potencial. Mesmo que o estudante tenha conhecimento sobre si, sobre a tarefa e conheça diversas estratégias, se não souber como se apropriar, monitorar e regular seu aprendizado, certamente não terá êxito em seu aprendizado e desempenho.

Além disso, o apego incondicional e irrefletido a certas estratégias pode provocar uma inadequação nas atitudes de estudo. Quando se está diante de uma tarefa simples, por

exemplo, o estudante pode utilizar a estratégia de repetição, mas se a situação for complexa e de maior exigência, essa estratégia seria configurada como insuficiente (OLIVEIRA, 2008).

Nesta perspectiva, Silva e Sá (1997) consideram que o uso prudente das estratégias de aprendizagem abre o caminho para o estudante absorver, organizar e armazenar as informações necessárias ao aprendizado e, deste modo, favorecer níveis satisfatório de rendimento escolar. De acordo com Oliveira (2008), as estratégias são instrumentos facilitadores da aprendizagem, uma vez que permitem aos alunos interagirem com seu próprio processo de aprendizagem e, em consequência, diversificarem suas formas de estudo.

De acordo com dados de pesquisas realizadas no âmbito escolar e acadêmico, as estratégias de aprendizagem compõem item essencial no processo de aprendizagem, uma vez que, de acordo com a frequência de utilização destas, o aprendente passa a potencializar sua apreensão do conteúdo objeto de estudo, aumentando seu rendimento escolar paralelamente (BORUCHOVITCH; NEVES, 2005; BASSANEZI, 2004; RIBEIRO, 2001, 2003).

Nesta medida, Silva e Sá (1997) afirmam que, geralmente, os estudantes fazem uso de determinadas estratégias mesmo quando elas são pouco eficazes ou insuficientes para alcançar os objetivos pretendidos. Além disso, despertar a atenção o fato de certos estudantes não utilizarem “nunca” determinados tipos de estratégias (principalmente as metacognitivas), e tal comportamento pode ser concebido a partir de duas situações hipotéticas: ou eles desconhecem algumas estratégias e, por conseguinte, não entendem como estudar de maneira eficaz, ou eles conhecem as estratégias e, por não notarem sua importância, ignoram e deixam de utilizar.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: PESQUISAS BRASILEIRAS COM ESCOLARES

As estratégias de aprendizagem têm sido alvo de poucas investigações no Brasil (BORUCHOVITCH, 1999). De maneira geral, os estudos que serão apresentados, revistos através de revisão da literatura brasileira pertinente a temática em estudo, referem-se a tópicos diversos, tais como: variáveis demográficas, condições psicológicas, treinamento em estratégias, ocorrência de repetência, entre outros.

Considerando o impacto exercido pelas variáveis demográficas no uso de estratégias de aprendizagem, no que se refere ao tipo de escola frequentada pelos estudantes, na investigação feita em Campina Grande-PB por Lins, Araújo e Minervino (2011) os alunos das escolas privadas obtiveram uma pontuação mais alta em comparação com os alunos da rede pública. Hipotetiza-se, que os estudantes da rede privada alcançaram pontuação mais elevada por terem mais acesso à informação, instrução explícita em estratégias de aprendizagem e por possuírem um histórico de repetência inferior aos alunos das escolas públicas. Contudo, esse dado diverge do encontrado por Oliveira (2008) que, de modo contrário, não percebeu diferença entre esses dois grupos.

Conhecer as estratégias de estudo e aprendizagem que alunos de 2^a e 4^a séries do ensino fundamental adotam e verificar possíveis relações entre as mesmas e as variáveis gênero, idade e série escolar dos participantes foram os objetivos do estudo feito por Serafim (2004). Utilizando como instrumento uma entrevista estruturada para coletar dados de 40 alunos de uma escola pública, sobre aprendizagem em sala de aula e estudo e também sobre a realização de tarefas em casa, o resultado de suas análises demonstrou que tanto meninos quanto meninas conhecem e utilizam estratégias de aprendizagem de modo semelhante. Além disso, evidenciou-se que os fatores série escolar e idade estão intrinsecamente relacionados ao emprego e seleção de estratégias específicas de aprendizagem. Cabe ressaltar que as investigações que analisam as diferenças de gênero são divergentes na literatura e serão alvos de discussões em tópico específico neste trabalho.

Quanto à influência de condições psicológicas na adoção de estratégias de aprendizagem, Costa (2000) realizou uma pesquisa para analisar a relação entre o emprego de estratégias de aprendizagem por alunos estudantes do ensino fundamental e o nível de ansiedade dos mesmos. Os resultados mostraram que os alunos que relataram não utilizar ou desconhecer estratégias de administração do tempo de estudo, como também estudantes que mencionaram empregar estratégias de automotivação e de estruturação do ambiente

apresentaram nas escalas um maior nível de ansiedade traço e estado. Sobre esse aspecto, Costa (2000) ressalta que os sintomas de ansiedade vivenciados na trajetória escolar interferem negativamente na aprendizagem, no emprego ou não de estratégias de aprendizagem, tanto nas atividades de estudo quanto de aprendizagem realizadas em casa e na escola.

Em análise sobre a existência de relação entre sintomas depressivos e estratégias de aprendizagem com crianças em idade escolar, Cruvinel (2003) encontrou uma correlação significativa e negativa entre a ocorrência de sintomatologia depressiva e o emprego de estratégias na aprendizagem, sugerindo que quanto mais incidente for o número de sintomas depressivos num determinado indivíduo, mais propenso encontra-se para apresentar um baixo repertório de estratégias durante a aprendizagem.

As crianças com sintomas depressivos apresentam uma tendência a fazer atribuições negativas aos eventos de sua vida. Consequentemente, as atribuições conduziram a uma diminuição da motivação e perseverança diante de tarefas acadêmicas, levando a um declínio no uso de estratégias e do rendimento escolar. (CRUVINEL, 2003, p.96).

Cruvinel e Boruchovitch (2004) atestam que a sintomatologia depressiva possa ser modificada mediante intervenção psicopedagógica, quando inconciliáveis com o sucesso escolar, através do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, assim como do ensino de estratégias afetivas que abram a possibilidade de enfrentamento de condições emocionais fragilizadas que causam prejuízo ao desempenho do aluno com depressão. É imprescindível também que o professor esteja atento aos efeitos do fracasso escolar na psique do aluno e adote medidas que previnam a ocorrência de tais prejuízos.

Quanto à influência das estratégias no processo de compreensão leitora, no estudo de Oliveira (2008) os estudantes que apresentaram uma melhor compreensão em leitura foram aqueles que pontuaram mais na escala de estratégias de aprendizagem. Desse modo, fica evidente que o leitor competente possivelmente recorre com maior frequência às estratégias metacognitivas de aprendizagem, isto é, consegue regular e monitorar o seu próprio entendimento acerca do conteúdo lido.

Boruchovitch (2001) investigou as estratégias de aprendizagem utilizadas na compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. A amostra contou com estudantes das 3ª, 5ª e 7ª séries de uma escola pública. Os dados apontam que os estudantes recorrem às estratégias de aprendizagem durante o ato de leitura, como apoio social, para ajudar a entender melhor o conteúdo lido, e também recorrem à busca de apoio social para melhorar as

estratégias de estudo. Contudo, alguns estudantes responderam que não faziam nada para facilitar a compreensão. Os dados sugeriram ainda que as crianças conseguiram monitorar o seu aprendizado, visto que a maior parte respondeu que percebia quando o conteúdo lido não era compreendido. Contudo, a diversidade de estratégias de aprendizagem relatadas pelos estudantes foi reduzida.

Numa investigação sobre a eficácia do uso de estratégias de tomar notas e da imagem mental como medida auxiliar no processo de compreensão textual de crianças com dificuldades em competência leitora, Ferreira e Dias (2002) concluíram que ambas as estratégias são eficientes para promover a ressignificação da imagem do texto a partir da estruturação de informações e da elaboração de inferências e hipóteses, sendo, por conseguinte, possíveis promotoras de uma competência cognitiva que facilite a compreensão textual de crianças com déficits nesta área. Verifica-se, desta forma, que a superação de dificuldades de compreensão textual pode ser alcançada e estimulada através de uma metodologia de ensino de leitura apoiado na instrução em estratégias de leitura que objetivem colocar o leitor não-habilidoso em contato com as táticas usados pelo leitor proficiente.

Gomes e Boruchovitch (2005) realizaram uma investigação sobre o desempenho no jogo e suas relações sobre o uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão textual, mensuradas por meio do teste de Cloze. O teste Cloze consiste num instrumento diagnóstico da compreensão em leitura, elaborado a partir do método de apagamento randômico, onde cada quinta palavra do texto é apagada e substituída por uma lacuna (SANTOS, 2004; SANTOS; OLIVEIRA, 2010). Para tanto, estudantes da 4ª série do ensino fundamental foram investigados. Os resultados mostraram relação significativa entre o desempenho no jogo e o uso de estratégias de aprendizagem, assim como entre o jogo e os escores do Cloze.

Com a finalidade de avaliar a eficácia de um processo interventivo por meio da instrução em estratégias de aprendizagem de produção de textos, Rios (2006) observou se o programa de intervenção proporcionava as crianças pertencentes ao grupo experimental uma ampliação do repertório de estratégias gerais bem como o uso de estratégias mais eficientes para escrever estilos narrativos. Foi constatado que a intervenção por meio da intervenção em estratégias de produção textual proporcionou uma melhora significativa no desempenho dos alunos do grupo experimental, ajudando-os a suprir deficiências nesta área. Mais especificamente, os alunos que participaram do programa de intervenção em estratégias de aprendizagem escreveram textos de melhor qualidade, bem como ampliaram o repertório de estratégias de aprendizagem relacionadas à produção de textos.

No que concerne ao fator idade, as pesquisas demonstram que mesmo as crianças mais jovens possuem competência cognitiva para adquirir e utilizar estratégias de aprendizagem, sendo elas beneficiadas pelas intervenções em estratégias de aprendizagem (SCHLIEPER, 2001; OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, as propostas de treinamento vêm demonstrando ser um instrumento útil para aperfeiçoar a capacidade de aprender dos educandos beneficiando seu desempenho escolar.

Pontes Neto e Menin (1997) investigaram se os docentes que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 5ª série de uma escola pública do município de Marília-SP ensinavam seus alunos a empregarem estratégias de aprendizagem no momento do estudo. Para isso, foram realizadas sessões de observação em sala de aula com 10 professores da instituição escolar. Utilizou-se como instrumento de levantamento de informações as anotações cursivas das aulas lecionadas. Os dados apontaram que os professores passaram poucas ou nenhuma instrução sobre como estudar de maneira apropriada e proveitosa. As escassas orientações sobre estratégias de aprendizagem presenciadas foram deficitárias e pouco esclarecedoras.

No que concerne à ocorrência de repetência, Lins, Araújo e Minervino (2011) perceberam que há uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos repetentes e não repetentes, tendo os alunos não repetentes apresentado um desempenho mais elevado na escala de estratégias de aprendizagem. Segundo Costa e Boruchovitch (2010), os estudantes repetentes apresentam comportamentos que revelam ausência de estratégias como: chegar despreparado para a avaliação, colar, deixar questões em branco, entre outros. Além disso, curiosamente, constataram que suas estratégias são caracterizadas por certa ambiguidade. Por um lado, parece que os alunos com histórico de reprovação sabem precisamente como proceder, por outro, apresentam um relato de estratégias de aprendizagem mais escasso do que alunos sem reprovações anteriores.

No estudo sobre estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade para explicar o sucesso e fracasso escolar desenvolvido por Schlieper (2001), as explicações relatadas pelos alunos para explicar tanto o sucesso na disciplina de Português, quanto em Matemática, estiveram relacionadas em maior número com estratégias de aprendizagem cognitivas, tais como organizar as ideias mentalmente e elaborar questionamento e hipóteses. Enquanto isso, as atribuições mencionadas pelos alunos para explicar quer o fracasso em Português, quer o fracasso em Matemática, favoreceram a utilização de estratégias ego defensivas, ou seja, o uso de estratégias que tendem a evitar o esforço, deixando de estudar e de prestar mais atenção.

Ser estratégico é importante para o desempenho acadêmico, pois dessa forma o estudante terá sentimentos de auto-eficácia, aprendendo não só a atribuir o sucesso de seus resultados escolares ao esforço e não a sorte ou a facilidade da tarefa, mas a também controlar a ansiedade, auto-motivar-se e a utilizar as estratégias de aprendizagem para adquirir diferentes níveis de competência. Estratégias essas que são a base para planejar, adaptar, pensar e solucionar problemas nos diversos domínios acadêmicos, melhorando seus resultados de aprendizagem (COSTA, 2000, p. 127).

Ribeiro (2001), em incursão pela literatura sobre a associação das estratégias de aprendizagem e o rendimento escolar, constatou que os alunos com bom desempenho escolar são mais estratégicos, mais flexíveis e adaptativos, possuindo uma maior e melhor consciência do seu conteúdo, da sua aplicação, assim como das variáveis que afetam a sua apropriação. Por outro lado, os alunos com desempenho disfuncional são também os que demonstram menor habilidade de monitorar e regular o processo estratégico, sendo mais inclinados a oferecer respostas impróprias para a efetiva aprendizagem.

3.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO

A pesquisa desenvolvida por Costa (2000) revela que com o avançar da escolaridade os alunos tendem a utilizar estratégias mais sofisticadas. Contudo, percebeu-se que embora as atividades desenvolvidas na escola propiciem aos seus alunos um conhecimento sobre quais procedimentos tomar para apreender melhor um determinado conteúdo, esta compreensão se caracteriza como um tanto superficial, já que uma parcela significativa de alunos brasileiros do ensino fundamental desconhecem ou não sabem utilizar as estratégias de aprendizagem de maneira apropriada para os diferentes tipos e momentos de atividades de estudo.

Em um estudo realizado em Campina Grande-PB por Lins, Araújo e Minervino (2011) com alunos matriculados no 6º, 8º e 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, os alunos do 6º ano obtiveram a melhor pontuação geral no relato do emprego de estratégias. Contudo, como era esperado, percebeu-se que os alunos do 9º ano obtiveram uma maior pontuação que os demais no emprego de estratégias metacognitivas, visto que tais estratégias são adquiridas e aperfeiçoadas à medida que os indivíduos avançam os níveis de escolarização e afinam a percepção sobre as questões envolvidas no processo de aprendizagem.

Na investigação conduzida por Schlieper (2001), a estratégia de solicitar ajuda foi a mais mencionada por estudantes de escolaridade mais avançada. Deste achado, pode-se supor

que estes alunos pedem algum tipo de ajuda porque já são capazes de perceber a dificuldade da tarefa e estão constantemente monitorando sua própria compreensão do conteúdo que estão aprendendo.

As atitudes dos estudantes sobre quem é a melhor pessoa para ajudar mudam consideravelmente ao longo dos anos escolares, à medida que se tornam mais conscientes das características que a pessoa apresenta. Enquanto os alunos da educação infantil parecem mais preocupados com aspectos pessoais de quem fornece ajuda, alunos do ensino fundamental já revelam preocupações com os aspectos acadêmicos, como competência e boa vontade em ajudar. No decorrer do processo de escolarização formal, há um maior reconhecimento, por parte do aluno, de que pedir ajuda apresenta um importante benefício acadêmico. (SERAFIM, 2009, p.32).

As atividades menos elaboradas como as de ensaio são quase sempre escolhidas pelos alunos durante a realização de suas tarefas escolares e são adquiridas pelos mesmos, logo no início do processo de escolarização. Assim, Schlieper (2001) defende que a realização de programas de intervenção em estratégias de aprendizagem desde as séries iniciais poderia ampliar o repertório de estratégias de alunos tornando-os mais complexo e efetivo durante toda a escolarização.

As pesquisas de Costa (2000) e Costa e Boruchovitch (2000) demonstraram que, com o avançar da escolaridade, os alunos vão se tornando cada vez mais seletivos ao escolher seu ambiente de estudo. A organização do ambiente refere-se ao comportamento de evitar distrações que possam vir a prejudicar a aprendizagem (ex.: conversar com colegas). Desse modo, à medida que progridem nos anos escolares, os alunos passam a ter preferência por lugares mais silenciosos para desenvolverem suas atividades de estudo. Dados semelhantes foram encontrados nos estudos de Schlieper e Boruchovitch (2000) realizado com estudantes da 3ª série do ensino fundamental apontando para a importância de se trabalhar a conscientização de alunos de séries iniciais a respeito da escolha correta de ambientes de estudo que favoreçam o bom desempenho escolar dos mesmos.

As estratégias de leitura, por sua vez, à medida que os alunos avançam na escolarização, tendem a ser menos utilizadas. Um leitor mais experiente tende a ser um leitor mais habilidoso e talvez necessite de menos leitura do que os leitores menos proficientes. Nesta mesma direção, os alunos com mais experiência acumulada talvez tenham melhor percepção de quais estratégias são mais pontuais para a atividade em foco, e, por isso, façam uso de um número reduzido de estratégias. Em contraponto, talvez, por dispor de menor conhecimento prévio para interagir com as informações do texto e estando mais dependente da informação diretamente adquirida através do ato de ler, o leitor menos experiente dependa

de um repertório mais diversificado de estratégias ou mesmo ainda não esteja apto a reconhecer as estratégias mais adequadas para atender aos seus objetivos propostos (PIOVEZAN; CASTRO, 2008).

Em pesquisa realizada por Boruchovitch (1999) se buscou verificar o uso de estratégias de aprendizagem em 110 alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas-SP em situação de aprendizagem. A situação se relacionava à dificuldade de aprender um conteúdo em sala de aula. Os resultados obtidos indicaram que a percepção da não compreensão de um conteúdo tende a aumentar com o avançar da escolaridade, sugerindo que os estudantes de séries mais avançadas possuem certo nível de monitoramento da própria aprendizagem.

As estratégias que facilitam a aprendizagem em sala de aula, as estratégias de elaboração de uma redação e de preparação para as situações de prova foram mais citadas por alunos com o avançar da escolaridade no estudo realizado por Serafim (2004). Pode-se supor que os alunos mais adiantados na série escolar sejam mais conscientes dos benefícios da utilização dessas estratégias e que a variável série escolar, afeta o conhecimento, o emprego e o nível de desenvolvimento de certas estratégias.

Desse modo, o processo de escolarização pode ser concebido com uma das possíveis causas do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte da criança. Embora não seja comum aos professores ensinarem essas estratégias, nem haja uma abordagem explícita sobre como controlar, planejar, avaliar e usar as estratégias de aprendizagem, além de não exigir uma reflexão por parte dos aprendizes sobre sua própria atividade cognitiva, a escola com todas as suas atividades de repetição, agrupamento, classificação e evocação, acabam por exigir da criança um uso constante de certas estratégias, o que permite a alguns alunos, uma progressiva aquisição e ampliação das mesmas (COSTA, 2000).

3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DIFERENÇAS DE GÊNERO

Dentro dos argumentos teóricos e evidências empíricas encontradas na literatura nacional, há relativo consenso para a existência de diferenças estatisticamente significativas na utilização de estratégias em relação ao sexo. As meninas são as que, geralmente, apresentam maior uso de estratégias, recorrendo mais ao monitoramento e regulação da própria aprendizagem do que os meninos (BORUCHOVITCH *et al.*, 2006; COSTA, 2000; LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2011; SCHLIEPER, 2001; OLIVEIRA, 2008).

No que tange ao emprego de estratégias durante a leitura, estudos nacionais desenvolvidos por Joly (2006), Joly, Santos e Marini (2006), Piovesan e Castro (2008), também apontaram existir diferenças estatisticamente significativas por gênero e série na utilização de estratégias de leitura. Os alunos do sexo feminino apresentaram maior uso de estratégias que os meninos. Contudo, apesar da vasta literatura produzida defender que as diferenças de gênero afetam o emprego e o nível de desenvolvimento de determinadas estratégias de aprendizagem, não foram encontrados estudos que fornecessem explicações ou hipóteses para esses achados.

No estudo de Schlieper (2001), os estudantes do gênero feminino, quando indagados sobre o fato de possuírem ou não alguma maneira que as ajudassem a se preparar para uma prova de Português e o que costumavam fazer para saber se o dever de casa foi completado de maneira correta, mencionaram utilizar com mais frequência que os meninos, a estratégia de pedir algum tipo de ajuda. Os meninos, por sua vez, relataram um maior número de estratégias de controle da atenção, indicando certo conhecimento acerca dos procedimentos que favorecem a aquisição do conhecimento e aprendizagem. Resultados semelhantes foram encontrados por Serafim (2004).

O estudo de Serafim (2009) sobre estratégias de pedir ajuda, entretanto revelou significância estatística em apenas uma assertiva da “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar”, a qual dizia: “Quando eu preciso de ajuda eu peço a outro aluno”. O resultado sugere assim que o gênero não influencia o uso da estratégia de pedir ajuda. Nesse sentido, estudos voltados para esclarecer a relação entre pedir ajuda e o gênero precisam ser conduzidos a fim de se revelar mais claramente a influência dessa variável sobre o comportamento de pedir ajuda.

Nos estudos de Cruvinel (2003) e Serafim (2004) foi verificada uma ausência de relação significativa entre estratégias de aprendizagem e diferenças de gênero. Estes resultados sugerem, por um lado, que meninos e meninas conheçam, reportem e utilizem semelhantes estratégias de aprendizagem nas diversas situações de aprendizagem. Além disso, este é um dado importante para a instrução em estratégia de aprendizagem, na medida em que indica que a intervenção não deve se pautar por essa variável. Por outro lado, considerando a falta de consenso na literatura, faz-se necessário a condução de mais pesquisas investigando a relação entre gênero e estratégias de aprendizagem.

3.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

As contribuições teórico-práticas dos estudos empíricos produzidos no Brasil apontam sugestões para melhoria do desempenho escolar através da instrução em estratégias de aprendizagem. Contudo, o conhecimento por parte das instituições de ensino e dos professores sobre a importância do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem adequadas ainda são escassos e limitados, não existindo ainda um espaço que realmente priorize o pensamento estratégico. Assim, em linhas gerais, serão apresentados os principais contributos trazidos pela literatura à prática docente.

Para Oliveira (2008) os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar poderiam ser trabalhados por meio de instrução em estratégias de aprendizagem. Todos os estudantes deveriam ser ensinados a desenvolver estratégias relacionadas, a criar objetivos, a escrever palavras-chave, a elaborar frases, sentenças e parágrafos que ajudam a alcançar o objetivo da leitura. Também deveriam ser instruídos a saber como planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no momento do estudo.

O professor é o elemento no processo de ensino e aprendizagem que deve apresentar metac conhecimento, a fim de ensinar as estratégias de aprendizagem e o modo certo de utilizá-las. Muitos programas de ensino de estratégias de estudo são criticados por orientar os estudantes a utilizar apenas um tipo de estratégia. A simples execução mecanizada de certos procedimentos de estudo, como somente grifar ou resumir, não constituem a utilização eficaz das estratégias de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008, p. 158).

Para Costa (2000) caberia aos professores propiciar um ambiente de aprendizagem em que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das estratégias de aprendizagem fossem explicitamente contemplados no currículo, instrumentalizando o estudante para aprender a dirigir e direcionar seu próprio processo de aprendizagem, controlar suas emoções e seu esforço, ajudando o aluno a ser agente de si mesmo. Ao analisar de forma detalhada as dificuldades apresentadas por seus alunos em sala de aula, o professor pode, por exemplo, planejar instruções mais eficientes sobre os conteúdos específicos, variando metodologias, problematizando o conhecimento, colocando questões que façam o aluno pensar, refletir sobre sua aprendizagem, conhecer suas estratégias e, ao mesmo tempo aprimorar o uso das mesmas, visando melhorar seu desempenho escolar.

Almeida (2002) defende um maior investimento para que professores estejam preparados no treino dos alunos, no aprender e pensar. Ao orientar o estudante sobre como estudar, como lidar com a informação transformando-a em conhecimento, como “aprender a

aprender”, o professor estará modificando sua prática pedagógica e psicológica, melhorando a qualidade das situações educativas.

Em função da interferência das emoções na motivação e consequentemente no desempenho escolar, Cruvinel (2003) defende ainda que as intervenções com estratégias de aprendizagem abranjam não somente o ensino de estratégias cognitivas, mas também que seja focalizada a instrução em estratégias de apoio, mantendo condições psicológicas adequadas à aprendizagem, eliminando sentimentos desagradáveis, que normalmente afetam de forma negativa a aprendizagem. Boruchovitch (1994) menciona complementarmente que as variáveis afetivas e motivacionais influenciam o uso efetivo de estratégias de aprendizagem, de forma que é importante que, em uma situação de intervenção, estratégias cognitivas e estratégias afetivas sejam igualmente abordadas.

Enfim, as pesquisas nacionais sobre estratégias de aprendizagem mostram em uníssono quão importante é esse elemento no processo de ensino-aprendizagem, tanto na perspectiva do professor, como na perspectiva do aluno, uma vez que há evidências de que é possível formar alunos críticos, comprometidos com a própria aprendizagem e interessados pela busca de conhecimentos. Cabe então, colocar a importância das estratégias de aprendizagem frente à complexa questão do fracasso escolar, visto que estas podem atuar no sentido de prevenção de problemas de aprendizagem (ALMEIDA, 2002; BORUCHOVITCH, 1994; COSTA, 2000; CRUVINEL, 2003; OLIVEIRA, 2008; SERAFIM, 2009).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Visando a consecução dos objetivos anteriormente apresentados, esta pesquisa adota um caráter de análise quantitativo com o intuito de verificar, empiricamente, o emprego de estratégias de aprendizagem por crianças das séries iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) do ensino fundamental. Para tanto, o delineamento proposto é o descritivo e inferencial, visto que possibilita a identificação, descrição e análise das variáveis envolvidas no fenômeno investigado.

Na sequência, a fim de proporcionar maior compreensão sobre o presente estudo, são apresentadas as características da amostra, os instrumentos utilizados e o procedimento adotado para coletar as informações dos participantes, bem como para analisar tais dados colhidos.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Compuseram a amostra do presente estudo 50 participantes da rede pública de ensino do município de Diamante, constituindo amostra por conveniência. A idade média das crianças pesquisadas foi de 8 anos e 6 meses ($DP= 1,533$), com a idade mínima de 7 anos e a máxima 11. A distribuição das crianças por ano escolar e gênero é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 1 – Frequência por ano escolar e gênero das crianças participantes da pesquisa.

Ano Escolar											
	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		
Gênero	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Total	10		10		10		10		10		

Quanto à percepção sobre o próprio desempenho escolar, nota-se que mais da metade da amostra, 88% avaliou estar muito bem ou bem na escola. No entanto, 10% dos estudantes consideraram seu desempenho regular e 2% classificaram seu desempenho como mal.

4.3 O CAMPO EMPÍRICO

O estudo foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Antônio Barros da Silva, situado na Rua Laura da Costa, S/N, Conjunto Antônio Mariz, Diamante - PB. Em 2013, a escola matriculou 134 alunos, provindos em sua maioria de classes economicamente desfavorecidas, com renda de 1 a 2 salários mínimos, e assistidos pelo programa de transferência direta de renda do Governo Federal – O Bolsa Família - que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. A ocupação profissional dos pais ocorre, em suma, no mercado informal, geralmente nas funções de secretário do lar, faxineiro, vendedor ambulante, entre outros.

O educandário atende ao Ensino Fundamental I e o corpo funcional conta com 8 professores, 01 coordenador pedagógico, 1 gestor e 6 funcionários gerais. Quanto à titulação, os docentes são licenciados em Pedagogia ou Ensino Médio Normal, e o restante dos servidores possuem Ensino Médio (2º Grau) ou Ensino Fundamental (1º Grau). Quanto a sua estrutura física a escola apresenta: 4 salas de aula; 01 biblioteca; 01 cozinha; 01 sala de professores; 01 diretoria; 01 quadra de esportes; 01 almoxarifado; pátio; 01 dispensa; sanitários para alunos e professores e passarelas.

A escola Antônio Barros apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o objetivo de fundamentar sua ação educativa nos princípios da universalização da igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Ed. Básica e da gratuidade escolar. Os objetivos específicos se assentam na busca por elevar o desempenho; adotar estratégias inovadoras; aumentar a taxa de aprovação; melhorar as práticas pedagógicas; fortalecer a participação dos pais; elevar o IDEB.

A estrutura física apresentava visíveis deficiências logísticas, desde problema de esgotamento sanitário, até a inacessibilidade para crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Um problema detectado e apontado pela própria instituição reside em desordens na ordem da leitura e escrita, com dificuldades de acender a compreensão leitora.

4.4 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

4.4.1 Escala de Estratégias de Aprendizagem

A escala de Estratégias de Aprendizagem é de autoria de Boruchovitch e Santos (2004), tendo sido aprimorada e validada por Oliveira (2008). No presente estudo, será utilizada a versão de Oliveira (2008), a qual se apresenta da seguinte forma:

Questionário Demográfico (Anexo A) – Trata-se de um questionário acerca dos dados pessoais (idade, sexo, ano/série e escola), como também questões de auto-avaliação do desempenho escolar “como você acha que está se saindo na escola durante este ano?”. As alternativas estão elencadas em cinco categorias (muito bem, bem, regular, mal, muito mal). O questionário solicita também que o aluno responda se já repetiu algum ano e apresenta duas possibilidades de resposta: sim ou não. O questionário da ficha encontra-se adicionado no próprio cabeçalho da escala de estratégias.

Escala de Estratégias de Aprendizagem (Anexo B) – Este instrumento é uma escala de autorrelato, que visa avaliar o emprego de comportamentos estratégicos durante o estudo. A escala é constituída por trinta e um itens em formato Likert de três pontos, indicando a frequência de resposta entre (1) Nunca, (2) Às vezes, (3) Sempre. Nos itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30 a pontuação é invertida. Os itens estão distribuídos em três fatores: Fator 1 - ausência de estratégias de aprendizagem, com 13 itens (3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30); Fator 2 - estratégias cognitivas, com 11 itens (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20) e Fator 3 - estratégias metacognitivas, com 7 itens (6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31). O índice total é obtido a partir da somatória dos itens por fatores ou no total. Ressalta-se que, na escala, os índices elevados indicam alto emprego de estratégias na aprendizagem. O alpha de Cronbach da escala no estudo de Oliveira (2008) foi de 0,79, revelando que o instrumento apresenta índices aceitáveis de consistência interna.

4.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Primeiramente foi selecionada por conveniência uma escola pública de ensino fundamental do município de Diamante – Paraíba. Depois de confirmada a aceitação, o gestor da instituição assinou a Carta de Anuência (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (Apêndice B) como responsável legal pelos sujeitos participantes do estudo. Estes documentos fornecem informações e esclarecimentos à instituição e ao participante ou responsável legal sobre os objetivos do estudo e sobre o tema pesquisado (protocolo exigido pela Resolução CNS 196/96, itens IV, IV.1, IV.2 e IV.3, do Ministério da Saúde). Possibilitando assim, que decidam, sem constrangimentos, a respeito da sua participação, ou não, na pesquisa. Além disso, garante que o uso das informações obtidas seja estritamente científico e confidencial. Informa também sobre a procedência do pesquisador, bem como os meios de estabelecer contato.

A aplicação da escala de estratégias no 1º e 2º ano teve uma duração de 45 minutos, enquanto que a média de aplicação do 3º ao 5º ano foi de 25 minutos. Para as crianças no 1º e 2º ano a aplicação da escala ocorreu coletivamente. Todavia, o aplicador, após orientar as crianças no preenchimento do questionário demográfico com dados como nome, idade, sexo, escola e ano escolar, seguiu todas as instruções para a aplicação da escala que constam no instrumento, aguardando um tempo para que os estudantes respondessem.

No caso das crianças do 3º ao 5º ano a aplicação se deu também de forma coletiva. Contudo, o aplicador após orientar as crianças para preencher o questionário demográfico, lia o primeiro item, aguardava um tempo para que todos respondessem, e seguidamente, perguntava se todos haviam compreendido a tarefa e na confirmação, pedia que os estudantes prosseguissem sozinhos.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos objetivos adotados, os dados foram analisados quantitativamente, utilizando-se estatística descritiva e inferencial. Para realizar as análises estatísticas, os dados foram codificados e analisados no software Predictive Analytics SoftWare (PASW, 18).

As respostas dos participantes foram submetidas aos testes estatísticos Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov, com o intuito de verificar a adequação das mesmas à curva de normalidade. Sendo verificado então, que houve desvio significativo da normalidade. Portanto, as respostas obtidas por meio da Escala de Estratégias de Aprendizagem não se adequaram à distribuição normal. Dessa maneira, como alternativa empírica para as análises de dados foram adotados testes estatísticos não-paramétricos.

Desse modo, o delineamento quantitativo foi iniciado com a variável “estratégias de aprendizagem”, sendo realizada a análise descritiva das respostas dos participantes à Escala

de Estratégias de Aprendizagem – versão de Oliveira (2008). Nesta, são apresentadas as médias, o desvio padrão, as medianas, as pontuações mínimas e máximas na escala geral do instrumento e na distribuição por fatores. Para teste inferencial, foi utilizada a prova do Qui-Quadrado, com o intuito de analisar se existia uma diferença significativa entre as médias obtidas na comparação entre gênero e por ano escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descrição dos resultados será apresentada por ordem dos objetivos anteriormente formulados para este estudo. Para cada objetivo apresentado efetuar-se-á a posterior análise e discussão dos dados à luz das teorias que nortearam o trabalho teórico. Em função disto, primeiramente serão descritos os resultados referentes à análise descritiva efetuada a partir dos dados obtidos na Escala de Estratégias de Aprendizagem, e seguidamente, comparar a pontuação na escala de estratégias de aprendizagem com o ano de frequência escolar. Por fim, visando atender ao último objetivo, será apresentada a análise comparativa do desempenho na escala de estratégias de aprendizagem em função do gênero.

5.1 EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Para identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas com maior e menor frequência por crianças das séries iniciais do ensino fundamental foi efetuada a análise descritiva das respostas dos estudantes à Escala de Estratégias de Aprendizagem. Esse procedimento permitiu averiguar o emprego de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas por parte dos estudantes. A pontuação mínima e máxima, a média e o desvio padrão obtidos no Fator 1 - *Ausência de Estratégias de Aprendizagem*, Fator 2 – *Estratégias Cognitivas* e no Fator 3 – *Estratégias Metacognitivas*, como também na escala total são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2- Distribuição das médias, desvios-padrão, pontuações máxima e mínima na escala total e por fatores.

Escala de Estratégias de Aprendizagem	M de Pontos	DP	Variação da Pontuação	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Escala Total	68,76	6,918	1-93	50	82
Fator 1 - Ausência de estratégias de Aprendizagem	29,30	5,104	1-52	15	39
Fator 2 - Estratégias cognitivas	23,58	4,219	1-44	14	31
Fator 3 - Estratégias metacognitivas	15,88	2,670	1-28	10	21

Observa-se, através da Tabela 2, que o total geral das respostas dos estudantes à Escala de Estratégias de Aprendizagem apresentou média de 68, 76 ($dp=6,918$), com intervalo de respostas entre 50 a 82. Esse dado revela que os participantes apresentam um baixo repertório no uso de estratégias de aprendizagem e que uma quantidade significativa de alunos diamantenses do ensino fundamental pesquisados desconhecem ou não aprenderam a fazer uso de estratégias no momento do estudo, abdicando de recursos facilitadores no processo de aprendizagem ou se apropriando de técnicas poucos eficazes.

Oliveira (2008) sustenta que esse dado expressa a falta de ênfase que as políticas educacionais conferem ao ensino desses recursos. Acrescenta a isso, o fato de que falta incentivo e preparo aos professores das diferentes séries do ensino fundamental. Desse modo, alerta para a necessidade de serem implantados programas que visem a remediação e a capacitação dos professores acerca dos problemas escolares apresentados por seus alunos, sobretudo, que os instrumentalizem a identificarem e a ensinarem estratégias diversificadas de estudo.

A análise da pontuação obtida no Fator 1 revela que a *Ausência de Estratégias de Aprendizagem* apresentou os maiores escores da escala de Estratégias de Aprendizagem ($m=29,30$; $dp=5,104$). Enquanto o terceiro fator, *Estratégias Metacognitivas*, deteve a menor média da escala ($m=15,88$; $dp=2,670$). Esse dado informa que os estudantes dificilmente deixam de empregar estratégias (Fator ausência de estratégias) durante a aprendizagem, mas que recorrem pouco às estratégias metacognitivas.

Tais dados podem ser discutidos à luz de Almeida (2002), o qual afirma que as competências metacognitivas não são frequentes na aprendizagem e no pensamento dos alunos. Essa situação na visão de Davis, Nunes, M. e Nunes, C. (2005) é mais grave do que aparentemente se supõe, na medida em que se os alunos não conseguem ter um papel ativo e construtivo na sua própria aprendizagem, eles também não o serão em face da cultura a ser conquistada por intermédio de tais aprendizados. Desse modo, é tarefa primordial da escola empenhar-se para propiciar o esforço cognitivo e o desenvolvimento das competências metacognitivas, para se alcançar a independência intelectual imprescindível ao exercício da cidadania.

Quanto à análise descritiva de cada item dos três fatores referentes à Escala de Estratégias de Aprendizagem, primeiramente serão apresentadas as informações referentes à “*Ausência de Estratégias de Aprendizagem*” (Fator 1), como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Análise descritiva do Fator 1- Ausência de Estratégias de Aprendizagem.

	Itens	<i>M</i> de pontos	<i>DP</i>	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
3.	Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na última hora?	2,48	0,814	1	3
7.	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	2,42	0,810	1	3
28.	Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	2,42	0,702	1	3
8.	Quando a sua professora está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?	2,40	0,756	1	3
19.	Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?	2,40	0,782	1	3
25.	Você costuma se esquecer de fazer as coisas que a sua professora pede?	2,40	0,700	1	3
15.	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?	2,36	0,802	1	3
24.	Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	2,32	0,844	1	3
30.	Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?	2,16	0,866	1	3
26.	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	2,12	0,799	1	3
23.	Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	2,06	0,867	1	3
12.	Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	1,88	0,746	1	3
21.	Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	1,88	0,689	1	3

A análise dos itens do Fator 1 aponta que o item 3 deteve o maior intervalo médio de respostas, com média 2,48 ($dp=0,814$). O item refere-se ao adiamento durante o estudo. Dessa forma, os estudantes parecem planejar e gerenciar o tempo satisfatoriamente, atentando para os prazos estabelecidos, antecipando-se de possíveis consequências prejudiciais a vida escolar e evitando imprevistos.

Enquanto isso, os menores valores podem ser notados nos itens 12 ($m=1,88$; $dp=0,746$) e 21 ($m=1,88$; $dp=0,689$), referentes ao cansaço ao estudar e o nervosismo ao realizar uma tarefa difícil. Esses resultados informam que os estudantes apresentam,

geralmente, cansaço e nervosismo em situações diversas de aprendizagem. Nesta direção, Almeida (2002) salienta que uma atenção clara por parte dos professores deve existir, tendo em vista a extinção de situações marcadas pela insegurança dos sentimentos, medo do fracasso, cristalização de percepções negativas e ridicularização de comportamentos e dificuldades.

Com relação às *Estratégias Cognitivas* (Fator 2), também foram verificados médias, desvio padrão, valores mínimos e máximos (Tabela 4).

Tabela 4 - Análise descritiva do Fator 2 - Estratégias Cognitivas.

	Itens	M de pontos	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
10.	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	2,32	0,683	1	3
11.	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	2,32	0,632	1	3
1.	Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	2,30	0,707	1	3
17.	Você resume os textos que o professor pede para estudar?	2,24	0,822	1	3
2.	Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de idéias antes de começar a escrever?	2,14	0,729	1	3
14.	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	2,14	0,833	1	3
16.	Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	2,14	0,756	1	3
20.	Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	2,14	0,783	1	3
5.	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?	2,00	0,728	1	3
9.	Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto?	2,00	0,833	1	3
4.	Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que a professora está falando, mesmo quando ela não manda ou não escreve nada na lousa?	1,84	0,866	1	3

Os itens que obtiveram o maior intervalo médio de respostas no fator 1 foram o item 10 ($m= 2,32$; $dp= 0,683$) e o item 11 ($m= 2,32$; $dp= 0,632$). Esses dados apontam que os estudantes frequentemente utilizam estratégias de elaboração de questionários de sondagem e reescrevem textos para estudo posterior. Cabe ressaltar que o fato de relatarem o uso de determinada estratégia não significa obrigatoriamente que estes a utilize de forma adequada, visto que não basta ter o conhecimento das estratégias, é necessário saber aplicá-las de modo eficiente (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005).

A possibilidade de escrever sobre o que foi lido, segundo Ferreira e Dias (2002) é uma das estratégias mais eficazes na construção de inferência, favorecendo um maior envolvimento do leitor com o texto escrito, a reescrita da informação a partir da própria experiência de escrita, podendo alterá-la, melhorá-la ou rejeitá-la através de várias releituras e checagens do seu texto e do texto original.

O menor valor no fator 1 foi encontrado no item 4 ($m=1,84$; $dp=0,866$), que versa sobre tomar nota das explicações do professor mesmo quando não for solicitado. Esse resultado sugere que os estudantes não autorregulam seus processos de aprendizagem eficazmente, deixando de acionar mecanismos de controle e monitoramento de sua cognição, motivação, comportamento e ambiente.

Sobre este aspecto, Almeida (2002) destaca que se faz necessário propiciar aos alunos um maior autoconhecimento, o reforço de sua autonomia, a apropriação de um leque de estratégias disponíveis e de um discurso interno sobre a sua funcionalidade, uma capacidade de análise e de escolha do seu repertório de estratégias de acordo com as exigências de cada situação.

Contudo, cabe considerar que as características de auto-regulação variam de acordo com a idade e com o processo de desenvolvimento humano (SERAFIM, 2004). Sendo fundamental que os professores conheçam e tenham expectativas realistas no que concerne ao quanto de autocontrole é possível esperar de crianças com diferentes faixas etárias.

Por fim, serão apresentadas as informações referentes às *Estratégias Metacognitivas* (Fator 3), como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 - Análise descritiva do Fator 3 - Estratégias Metacognitivas.

	Itens	<i>M</i> de pontos	<i>DP</i>	Pontuação o Mínima	Pontuação o Máxima
18	Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?	2,60	0,670	1	3
27	Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?	2,42	0,785	1	3
31	Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	2,42	0,731	1	3
6	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	2,22	0,790	1	3
13	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	2,18	0,850	1	3
22	Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	2,04	0,785	1	3
29	Você percebe quando não entende o que está lendo?	2,00	0,833	1	3

Ao analisar os itens de modo pontual, pode-se perceber que o maior intervalo de respostas ocorreu no item 18 ($m=2,60$; $dp=0,670$), que se refere à verificação de erros cometidos ao receber a nota de uma prova. Assim, presume-se que a avaliação por ser um fator interferente no rendimento escolar, termina por induzir os alunos a analisarem quais questões baixaram sua pontuação em alguns exames. Para Almeida (2002), nestas situações, o aluno pode ainda confrontar o desempenho obtido e o tempo e dedicação despendida, e analisar os apontamentos redigidos pelo professor.

O menor valor encontrado, por sua vez, corresponde ao item 29 ($m=2,00$; $dp=0,833$), que versa sobre a percepção que algo não foi entendido ao ler. Esse resultado não pode ser negligenciado, visto que um dos principais objetivos e metas educacionais da escola é tornar o aluno um leitor capaz de avaliar a sua compreensão dos textos que lhe são apresentados.

5.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ANO ESCOLAR

Para análise da possível relação empírica entre o emprego de estratégias de aprendizagem e o ano escolar frequentado pelo participante, verificou-se a existência de diferenças entre alunos de distintos anos de escolaridade na pontuação total da escala de estratégias de aprendizagem. O teste Qui-Quadrado de Pearson foi utilizado e evidenciou diferença estatística não significativa entre os anos escolares, considerando $\chi^2 = 102,500$ e $p = 0,138$.

Esse achado é controverso, uma vez que informa que os alunos não tem expandido o emprego geral de estratégias à medida que avançam em sua escolarização. O resultado encontrado conduz a reflexão que a escola não tem contemplado o ensino sistemático de estratégias e que os estudantes têm o seu potencial tolhido por métodos de aprendizagem que não favorecem o desenvolvimento de estratégias que subsidiem o seu aprendizado. Os alunos com dificuldades escolares, haja vista, poderiam ser beneficiados com este tipo de intervenção educativa.

Para que o dado fosse melhor explorado, realizou-se uma análise entre os anos de escolaridade considerando cada fator que compõe a escala de estratégias de aprendizagem. Os dados evidenciaram que nos fatores *Ausência de Estratégias de Aprendizagem* e *Estratégias Metacognitivas*, a diferença foi observada, ao considerar $\chi^2 = 92,119$; $p = 0,055$ e $\chi^2 = 50,333$; $p = 0,041$. A Tabela 6 apresenta as médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima em cada ano escolar, considerando as subescalas de estratégias de aprendizagem.

Tabela 6 - Médias, desvios-padrão, pontuação mínima e máxima do desempenho nos fatores da escala de estratégia de aprendizagem por ano escolar.

Ano	M e DP Ausência de estratégias	M e DP Estratégias Cognitivas	M e DP Estratégias Metacognitivas	Pont. Mín. e Máx. Ausência de Estratégias	Pont. Mín. e Máx. Estratégias Cognitivas	Pont. Mín. e Máx. Estratégias Metacognitivas
1º	28,40 7,961	24,30 5,100	15,40 3,340	15 38	15 31	12 21
2º	28,30 2,359	24,70 4,547	14,80 2,098	26 33	19 31	10 17
3º	30,40 5,719	21,80 3,824	15,80 2,300	23 39	16 28	11 19
4º	29,90 3,695	23,50 2,677	16,10 1,969	20 33	20 28	13 20
5º	29,50 4,767	23,60 4,789	17,30 3,199	18 34	14 30	11 21

A pontuação das subescalas confirma os achados em relação ao efeito da escolaridade, isto é, os estudantes de séries mais avançadas, são aqueles que mais pontuam no fator estratégias metacognitivas. Assim, conforme Oliveira (2008) o estudante de escolaridade avançada tem maior percepção sobre a sua capacidade de aprender a aprender (capacidade metacognitiva), o que hipoteticamente, o levaria a empregar e diversificar o uso de estratégias no momento do estudo, avaliando quando não compreende algum conteúdo novo e também a partir daí regular e modificar a estratégia empregada.

5.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E GÊNERO

Quanto à análise da pontuação geral da escala de estratégias de aprendizagem em relação ao gênero, o resultado do teste Qui-quadrado de Pearson apontou que não houve diferença estatisticamente significativa ($\chi^2= 20,667$; $p=0,275$) entre os gêneros. A média dos gêneros feminino (68,12) e masculino ($m=69,40$) ficaram muito próximas. Também foram não significativas as diferenças na pontuação das subescalas ausência de estratégias ($\chi^2=24,771$ e $p=0,131$), estratégias cognitivas ($\chi^2= 17,167$ e $p=0,375$) e estratégias metacognitivas ($\chi^2=6,467$ e $p=0,840$), tendo em vista o gênero dos participantes.

Esses dados divergem dos achados de Oliveira (2008), que também utilizou a versão de 31 itens da escala de estratégias de aprendizagem, na qual as meninas apresentaram pontuação na escala geral e nas subescalas ausência de estratégias e estratégias cognitivas, superior à pontuação dos meninos. Contudo, ao levar em conta os resultados obtidos nos estudos de Cruvinel (2003) e Serafim (2004), foi possível observar que, assim como no presente estudo, não foram constatadas diferenças significativas entre os gêneros. Assim, novas pesquisas que analisam a possível relação empírica entre estas variáveis devem ser desenvolvidas, objetivando explicitar melhor essa associação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta investigação foi o de analisar as estratégias de aprendizagem empregadas por alunos das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Diamante-PB. O conjunto de resultados encontrados neste estudo indicou que os estudantes apresentam um insuficiente repertório de estratégias, e que este repertório não evolui com o processo de escolarização. A análise por gênero revelou que os dois grupos, meninos e meninas, possuem perfis semelhantes no emprego de estratégias.

Dado que as estratégias de aprendizagem constituem um recurso potencializador do processo de aprendizagem, a relevância do presente estudo para a Pedagogia é a de poder vir a olhar para as estratégias de aprendizagem como um instrumento educativo cuja adoção pelos aprendentes é direta e substancialmente influenciado pelo modelo de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor, e que elas por si só podem propiciar ganhos quantiquantitativos no desempenho discente, constituindo uma medida eficaz de prevenção e remediação para os casos de insucesso escolar.

Indubitavelmente, o ensino fundamental brasileiro, assim como os demais níveis educacionais, necessita de investimentos visando à melhoria de sua qualidade e uma sólida base de compreensão de questões relativas à população estudantil. Nos sistemas educativos, os docentes costumam rotular o insucesso escolar de “preguiça” ou “desinteresse” e, motivado por este entendimento, dificilmente utilizam ou acatam sugestões de estratégias mais adequadas para correção do problema. Estas crenças irracionais dos docentes e educadores podem constituir-se num entrave para melhorias dos padrões de qualidade da educação brasileira, que prossegue abaixo da média mundial nos pilares educacionais da leitura, matemática e ciência, ocupando em 2010 a 53ª posição (num ranking com 65 países) no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em Inglês - Programme for International Student Assessment); e que segundo exames nacionais do MEC chegam ao quinto ano sem saber ler e realizar cálculos simples com as quatro operações.

Compartilha-se do ponto de vista de Almeida (2009), que a escola não pode restringir o seu fazer educativo nas atividades tipicamente letivas, nem reduzi-las a métodos de ensino-aprendizagem passivos. Sem uma mudança na configuração dos sistemas educativos torna-se inconcebível entender o fazer educativo e formativo da escola na contemporaneidade. Os professores, como instrutores e mediadores, não podem negar a responsabilidade social de

serem promotores da aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Aliás, acabam sempre por influenciar este processo, estejam cientes ou não da sua missão educativa.

Esse movimento como salienta Oliveira (2008) exigiria uma movimentação no que se refere ao espaço adequado para atender a numerosidade de alunos, materiais e profissionais capacitados para promover os programas de treinamento em estratégias. Estes programas podem incluir segundo a contribuição dada por Almeida (2002) o preparo dos alunos para o estudo, contemplando a instrução em comportamentos de busca de informação complementar ou de aprofundamento teórico, organização da informação, retenção de registros, estruturação dos ambientes de estudo, comportamentos de busca de colaboração e de esclarecimento diante de dúvidas, e hábitos de revisão de anotações e de organização de conteúdos na preparação dos testes.

Resta-se, ainda, trazer à baila algumas limitações desse estudo, sobretudo pelo universo limitado da amostra. Uma amostra mais ampla poderia oferecer indicativos mais representativos da população pesquisada e proporcionar uma maior confiabilidade nos resultados encontrados. Além disso, pelo fato da pesquisa não ter feito uso do método de observação em situações reais de aprendizagem, não é possível assegurar que as estratégias assinaladas pelos educandos no questionário sejam realmente utilizadas na realização de suas tarefas escolares.

Assim, afigura-se como fundamental replicar a investigação efetuada em situações reais de aprendizagem, a fim de introduzir e explorar novos dados sobre a temática, além de analisar outras variáveis que possam estar imbricadas no emprego de estratégias de aprendizagem, estudando, por exemplo, a sua associação com a procrastinação escolar e os estilos parentais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.6, n.2, p.155-165, 2002.
- BARBERA, C. G. **Factores determinantes del bajo rendimiento académico em educación secundaria**. Madrid, 2003 Tese de Doutorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.
- BARTALO, L. **Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: learning and study strategies inventory (Lassi) – Adaptação e validação para o Brasil**. Marília, 2006. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BERTOLINI, E. A. S.; SILVA, M. A. M. Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. **Revista Técnica IPEP**, v. 5, n. 1-2, p. 51-62, 2005.
- BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n.1, p. 129-139, 1994.
- BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.5, n.1, p. 19-25, 2001.
- BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. A construção da escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários. In: ANAIS ELETRÔNICOS DA XXXIV REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 34., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2005.
- BORUCHOVITCH, E. *et al.* A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 297-304, 2006.
- COSTA, E. R. **Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. Campinas, 2000. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 5, n.1, p.11-24, 2000.
- COSTA, E. R. BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n.1, p. 31-39, 2010.

CRUVINEL, M. **Depressão Infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental**. Campinas, 2003. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v.9, n.1, p.369-378, 2004.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: Articulando teoria e prática. **Cadernos de Psicologia**, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

FERREIRA, A.B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, S. P.A.; DIAS, M. G. B.B. Compreensão de Leitura: Estratégias de tomar nota e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n.1, p. 51-62, 2002.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n.3, p. 319-326, 2005.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. **Estudo de psicologia**, v. 23, n. 3, p. 271-278, 2006.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. **Paidéia**, v. 16, v. 34, p. 205-212, 2006.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, p.117-185, 2006.

LINS, M. R. C.; ARAÚJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p.63-70, 2011.

LOPES, M. C.C. O uso das estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção. Campinas, 1997. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MONEREO, C. Ensinar a aprender e a pensar no ensino médio: as estratégias de aprendizagem. In: C. Coll & cols. (Orgs.), **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 67-100, 2003.

OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas**. Campinas, 2008. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **PSIC**, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2008.

PONTES NETO, J. A.S.; MENIN, A.M.C.S. Como os professores de Língua Portuguesa orientam seus alunos em relação a aquisição de estratégias de aprendizagem. **Revista Vertentes**, UNESP, v. 3, p. 85-93, 1997.

PROCTOR, B. E.; HURST, A.; PREVATT, F.; PETSCHER, Y.; ADAMS, K. Study Skills Profiles of Normal-Achieving and Academically-Struggling College Students. **Journal of College Student Development**, v.47, n.1, p. 37- 51, 2006.

RIBEIRO, C. Estratégias de estudo e aprendizagem: um contributo para a sua compreensão. **Máthesis**, n.10, p. 235-257, 2001.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-Regulação: Diferenças em Função do Ano e Área em Alunos Universitários. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 443-448, 2007.

RIOS, E. R. C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. Campinas, 2006. 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, A. A. A. O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 217-226, 2004.

SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C.M.M.; SUEHIRO, A.C.B.; SANTOS, L.A.D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 83-91, 2006.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, E. Z. Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 81-91, 2010.

SCHLIEPER, M. D. E. P. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**. Campinas, 2001. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SCHLIEPER, M. D. E.P; BORUCHOVITCH, E. Organizando e selecionando o ambiente de estudo em alunos do 3ª série do ensino fundamental. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE, 12., 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Proepe, 2000, p.249-250.

SERAFIM, T. M. **As estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental: uma análise por gênero, série escolar e idade**. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

SERAFIM, T. M. **A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental**. Campinas, 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

SILVA, A. L.; SÁ, I. Saber estudar e estudar para saber. **Coleção Ciências da Educação**. Portugal: Porto Editora, 1997.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, v. 36, p. 95-107, 2010.

SÉLIS, P.S. **Compreensão em Leitura e Estratégias de Aprendizagem em Universitários**. São Paulo, 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. São Paulo, 2008.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VEIGA, A. M. S. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores**. In: SEMINÁRIO DE MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 2001, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

TAVARES, J.; BESSA, J. ALMEIDA, L. S.; MEDEIROS, M. T.; PEIXOTO, E. FERREIRA, J. A. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 21, p. 475-484, 2003.

ZERBINI, T.; ABBAD.; Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. **Psico – USF**, v. 13, n. 2, p. 177-187, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, p. 614-628, 1986.

APÊNDICE A – Carta de Anuência da Instituição**CARTA DE ANUÊNCIA**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral analisar o desenvolvimento cognitivo e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças de sete a 11 anos das escolas públicas do município de Diamante. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante. Os dados serão arquivados pelas pesquisadoras, e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Data: ____/____/____

Nome da Instituição: _____

Responsável pela instituição: _____

Diretor(a) da Instituição

Francisca Vieira de Sousa Melo
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *Estratégias de Aprendizagem: Análise em Escolares da Rede Pública de Ensino*, a ser desenvolvida pela aluna *Francisca Vieira de Sousa Melo*, do Curso de *Pedagogia* da UFPB Virtual, sob a orientação da Professora Kátia Ramos Silva.

Os objetivos do estudo são *Analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças de sete a 11 anos das escolas públicas do município de Diamante-PB*. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhor desempenho no uso de estratégias de aprendizagem pelos escolares da cidade de Diamante-PB. Solicitamos a sua colaboração para responder a escala de aprendizagem, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão Dactiloscópica

ANEXO A – Questionário Demográfico

Escola:

Sexo: M () F ()

Data de Nascimento: Idade:.....

Notas: Em Matemática.....

Em Português.....

Como você acha que está se saindo na escola durante este ano?

() Muito bem () Bem () Regular () Mal () Muito mal

Qual a série (ano) que você estuda?

Já repetiu alguma série? () Sim () Não Qual?

Você estuda em escola: ☐ Pública ☐ Privada

A pesquisadora agradece sua importante participação.
Garantimos sigilo de seus dados.
Nenhum dado que possa vir a identificá-lo será divulgado.

ANEXO B – Escala de Estratégias de Aprendizagem

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Pense nas formas como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma prova. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade o que **realmente** faz.

Perguntas	Sempre	Às vezes	Nunca
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de idéias antes de começar a escrever?			
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na última hora?			
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que a professora está falando, mesmo quando ela não manda ou não escreve nada na lousa?			
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?			
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			
7- Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			
8 - Quando a sua professora está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			
9 - Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto?			
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			
12 - Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			
13 - Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e			

fala em voz alta tudo o que entendeu?			
15 - Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?			
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
17 - Você resume os textos que o professor pede para estudar?			
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?			
19 - Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			
20 - Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			
24 - Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			
25 - Você costuma se esquecer de fazer as coisas que a sua professora pede?			
26 - Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			
28 - Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			
29 - Você percebe quando não entende o que está lendo?			
30 - Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			
31 - Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			